

<https://eiah2019.sciencesconf.org>

Actes de l'atelier EIAH 2019

Formulation de l'aide et de sa demande



Paris, 4 juin 2019

<https://atelieraide.sciencesconf.org/resource/page/id/4>

Organisatrices :

Chrysta PELISSIER (UMR 5267 PRAXILING, Université Montpellier 3 & CNRS) : chrysta.pelissier@umontpellier.fr

Stéphanie MAILLES-VIARD METZ (UMR 5267 PRAXILING, Université Montpellier 3 & CNRS) : stephanie.metz@umontpellier.fr

Sommaire

Introduction.....	3
Résumés des communications	7
1. Méthodologie d’approche des interactions dans un dispositif d’entraide entre apprenants : le cas d’un cours d’informatique en Licence	8
2. La demande d’aides en visite de musée virtuel via une tablette numérique.....	11
3. Quand un bibliothécaire et un enseignant collaborent : une aide pour les étudiants ?.....	13
4. Aider les étudiants entrant du supérieur à améliorer leurs compétences en français académique	15
5. Aider les étudiants en classe renversée : le cas de l’expression écrite en DUT.....	17
6. Formulation d’aides dans un recueil de pratiques : cas d’entretiens menés auprès d’ingénieurs pédagogiques	19
7. Tentative de définition et de caractérisation de l’aide en contexte scolaire	22
Comité scientifique	24

Introduction

Cet atelier fait suite à celui intitulé « Aider à aider : enjeux, dispositifs et stratégies d'accompagnement » qui a eu lieu en juin 2017 (EIAH 2017, Strasbourg). Il avait permis de rassembler des membres de cinq laboratoires de recherche (SHS et Informatique), pour la présentation de travaux pluridisciplinaires portant sur la notion d'aide/demande d'aide en contexte d'apprentissage (numérique ou non ; collège, lycée et université).

Contexte

Dans la suite des travaux réalisés par Vygotski et Bruner, sur la notion d'échafaudage (Wood, Bruner et Ross, 1976 ; Bruner, 1983, 1985), et de Zone Proximale de Développement (Vygotski 1962, 1985), nous souhaitons poursuivre une réflexion collective et pluridisciplinaire sur la demande d'aide et l'aide elle-même.

La demande d'aide (Puustinen, 2010) se définit comme un composant de l'apprentissage qui permet à un acteur de solliciter un autre acteur (enseignant mais aussi apprenant/pairs, gestionnaire, décideur) qu'il juge « spécialiste » dans la résolution de son problème, l'avancement de sa tâche ou encore dans sa prise de décision. L'aide elle-même apparaît comme la réponse à cette demande (Pélissier, 2018). Elle se définit par un ensemble de connaissances mises en œuvre, agencées, structurées dans la perspective d'un apport ciblé.

Notions floues mais cependant indispensables à la construction des savoirs d'un individu qu'il soit en situation d'apprentissage ou d'enseignement, l'aide et sa demande constituent des éléments centraux dans la construction des savoirs tout au long de la vie. Nous les considérons comme des composants du processus de régulation/autorégulation de l'activité d'apprentissage, d'enseignement et de formation professionnelle.

Questionnement

Dans ce contexte, où la place de l'aide mais aussi de l'accompagnement, du guidage, du conseil et du soutien (entre autres) reste encore à démontrer et à expliciter, nous nous proposons de questionner cette année la problématique de la formulation.

Il existe plusieurs manières de demander de l'aide (formulation verbale, non verbale, résultat d'analyse de traces, etc.) et de produire une aide. Cela peut s'expliquer notamment par un nombre important de processus en jeu dans ces deux types d'activités, par des spécificités individuelles et personnelles (Duthoit *et al.* 2012), par des adaptations mises en œuvre et par des différences dans les procédures / méthodes utilisées par les acteurs pour formuler une demande d'aide et l'aide elle-même.

Axes de réflexion

Axe 1 : Processus en jeu dans la formulation de la demande et de l'aide elle-même

Par cet axe, l'enjeu est de contribuer à l'analyse des processus mis en jeu dans les démarches de formulation de l'aide et de sa demande : différents processus cognitifs, métacognitifs, différences intra individuelles et interindividuelles, point de convergence/divergence entre une formulation dédiée à aider, guider, soutenir ou encore accompagner, etc.

Les questionnements associés à cet axe porteront sur (la liste n'est pas exhaustive) :

- Comment peut-on identifier les processus en jeu dans ces deux activités de formation (d'aide et demande), à partir de quels indicateurs (temporels, spatiaux, verbaux, non verbaux, etc.) ?
- Existe-t-il des facteurs environnementaux (technologiques et/ou humains) qui facilitent/participent/influencent cette formulation ?
- Cette formulation est-elle spécifique à un public particulier (cf. personnes en situation de handicap sensoriel, physique ou mental, en difficulté scolaire, en prison, à haut potentiel intellectuel, à distance, etc.) ? Selon le type de besoins identifiés ?

Axe 2 : Personnalisation de la formulation de l'aide et de sa demande

La personnalisation des activités d'apprentissage est une problématique fondamentale dans les recherches sur les EIAH (Marty et Mille, 2009). Elle permet (Lefevre et al., 2012) d'une part d'améliorer l'apprentissage dans le sens où elle propose des contenus plus pertinents prenant en compte les connaissances et compétences des apprenants (Wenger, 1987 ; Brusilovsky, 2001), et d'autre part de proposer des contenus plus accessibles, en prenant en compte les capacités personnelles des utilisateurs et leurs éventuels handicaps.

Les questionnements associés à cet axe porteront sur (la liste n'est pas exhaustive) :

- Comment peut-on expliciter le processus de personnalisation de la formulation d'une demande d'aide et de l'aide elle-même dans un contexte d'apprentissage où l'hétérogénéité des niveaux des apprenants est permanente, dynamique et difficilement qualifiable à tout moment ?
- Les enseignants souhaitent dans leur dispositif personnaliser l'aide qu'ils apportent. Mais cette tâche de personnalisation n'est-elle pas coûteuse ? À quels niveaux (temps, cognitifs, organisationnels, politiques, etc.) ? Les enseignants sont-ils toujours armés/équipés pour cela ? Ont-ils des méthodes de praticiens ? Utilisent-ils des modèles théoriques ? Des outils technologiques d'analyse ?

Axe 3 : Typologie de formulation d'aide et de demande

Dans les dispositifs de formation, la demande d'aide et l'aide elle-même peuvent prendre différentes formes écrites, orales et/ou gestuelles.

Une demande d'aide peut prendre la forme d'une formulation écrite dans un forum de discussion, dans un réseau social, dans un mail, lors d'une communication synchrone (chat, skype, etc.) ou encore en face à face (dans un cours en présentiel). Une aide peut être également formulée et véhiculée par des supports écrits (mail, forum, chat, etc.) mais aussi

être portée par des solutions techniques telles que des ressources produites (tutoriels, podcast, etc.) et être complétée par des attitudes corporelles (mouvements des yeux, du corps, des mains, etc.).

Les questionnements associés à cet axe porteront sur (la liste n'est pas exhaustive) :

- Existe-t-il vraiment ces différents moyens de communication (écrit, oral, gestuel) dans l'aide apportée et demandée ? Existe-il des travaux qui nous éclairent sur les usages de ces différentes formulations ? Et leurs conséquences sur le processus d'apprentissage et d'enseignement ?
- Comment est-ce que les enseignants apprennent-ils à composer avec ces différentes formulations ? Composent-ils vraiment ? Sommes-nous en mesure de pouvoir former à l'emploi de ces différentes formulations ? Quels dispositifs mettre en place ?
- Certaines de ces formulations sont-elles plus appropriées à la mise en place d'aides proactives/réactives (Gerbault, 2006), numériques/humaines, proposée ou imposée, collectives ou personnelles (Duthoit, Mailles-Viard Metz, & Pélissier, 2012).

Références :

BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, 4^{ème} édition, PUF, 292 p, Paris.

BRUNER, J. (1985). Child's talk: Learning to use language. *Child Language Teaching and Therapy*, 1(1), pp. 111-114.

BRUSILOVSKY P. (2001). Adaptive Hypermedia. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, Vol. 11, p 87-110.

DUTHOIT, E., MAILLES-VIARD METZ, S., PELISSIER, C. (2012). Processus d'aide en contexte d'apprentissage : une adaptation pour individualiser et personnaliser, *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, Vol 19.

LEFEVRE, M., BROISIN, J., BUTOIANU Valentin, DAUBIAS, P., DAUBIGNEY, L., GREFFIER, F., GUIN N., JEAN-DAUBIAS S., MONOD-ANSALDI, R., TERRAT H., Personnalisation de l'apprentissage : comparaison des besoins et approches à travers l'étude de quelques dispositifs, *Revue STICEF*, Volume 19, 2012, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 21/10/2012, <http://sticef.org>

MARTY J-C., MILLE A. (2009). *Analyse de traces et personnalisation des environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Traité IC2 : Informatique et systèmes d'information, Hermès Sciences.

PELISSIER, C. (2018). *Les formes des aides pour le numérique*, ISTE éditions, Hermes, Science Publishing.

RICHTERICH, R. (1996). « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication ». In H. Holec, Little, D. et Richterich, R. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp. 41-76.

VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and language* (1934), édité et traduit par Hanfmann, E. & Vakar, G., The MIT Press.

VYGOTSKY, L. (1985). *Pensée et langage* (Traduction de *Thought and Language* publié en 1934, Cambridge, MIT press), Editions sociales (Paris).

WENGER E. (1987). *Artificial Intelligence and Tutoring Systems*. Los Altos, CA, Morgan Kaufmann.

WOOD, D., BRUNER, J. S., et ROSS, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), pp. 89-100.



EIAH 2019

PROGRAMME

<https://atelieraide.sciencesconf.org>

Heure d'intervention	Titres et auteur(s) des interventions
9h	Aider les étudiants entrant du supérieur à améliorer leurs compétences en français académique. <i>Elodie CLAYETTE</i>
9h 30	Méthodologie d'approche des interactions dans un dispositif d'entraide entre apprenants : le cas d'un cours d'informatique en Licence <i>Pierre BELLET, Chrysta PELISSIER, Stéphanie MAILLES-VIARD METZ & Nathalie VENDEVILLE</i>
10h	Quand un bibliothécaire et un enseignant collaborent : une aide pour les étudiants <i>Emmanuelle CHEVRY-PEBAYLE & Laetitia THOBOIS-JACOB</i>
10h 30	PAUSE
11 h	La demande d'aides en visite de musée virtuel via une tablette numérique <i>Morgane BURGUES, Jean-Christophe SAKDAVONG & Nathalie HUET</i>
11h30	Formulation des besoins d'aide dans un dispositif de classe renversée : le cas de l'expression écrite chez des étudiants en DUT <i>Laetitia THOBOIS-JACOB & Chrysta PELISSIER</i>
12h	Formulation d'aides dans un recueil de pratiques : cas d'entretiens menés auprès d'ingénieurs pédagogiques <i>Pierre-Bernard TOUBOL</i>
12h30	REPAS
14h00	Tentative de définition et de caractérisation de l'aide en contexte scolaire <i>Sabine ZORN & Minna PUUSTINEN</i>
14h30	Echanges autour des événements auxquels les membres du groupe AIDUC souhaitent participer.
15h 30	PAUSE

Fin de l'atelier

Résumés des communications

1. Méthodologie d'approche des interactions dans un dispositif d'entraide entre apprenants : le cas d'un cours d'informatique en Licence

Pierre BELLET¹, Chrysta PELISSIER¹, Stéphanie MAILLES-VIARD METZ¹ et Nathalie VENDEVILLE²

¹Praxiling UMR 5267 - CNRS - Université Paul Valéry, Montpellier 3

²EPSYLON E.A.4556 - Université Paul Valéry, Montpellier 3

Ce travail de recherche s'inscrit dans le prolongement de travaux réalisés dans le cadre du projet Lab4CE (Broisin, Venant et Vidal, 2015 ; Bellet, Vendeville, Mailles-Viard Metz, 2019) proposé par l'IRIT de l'Université Toulouse III et Praxiling de l'Université Montpellier 3. L'objectif est de présenter un cadre d'analyse des interactions verbales d'un chat dans leur rapport au soutien de l'entraide en contexte de travail collaboratif. La plateforme Lab4CE, dédiée à l'apprentissage de l'Informatique à l'Université (L1 - DUT Informatique), a ainsi permis de relever ces états au travers d'une tâche conçue pour faire interagir les étudiants dans la résolution conjointe d'un problème complexe.

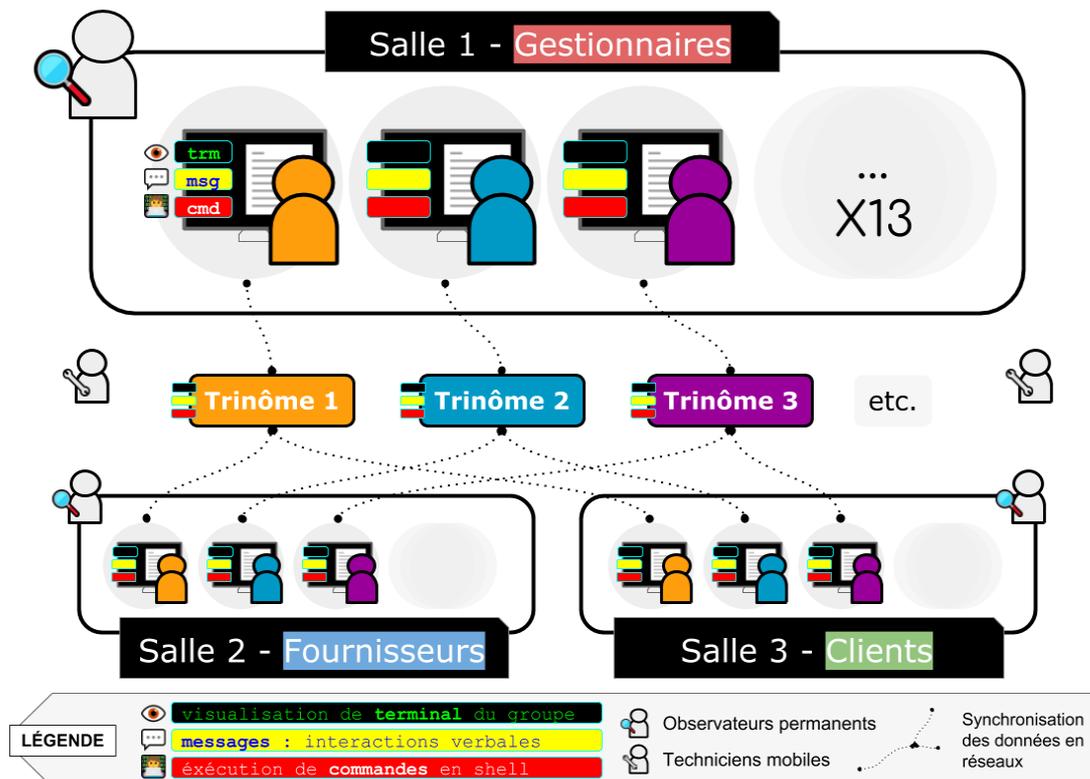


Fig. 1 Organisation technique de l'expérimentation (plateforme Lab4CE)

La séance d'enseignement (décembre 2017) avait pour objectif de préparer les apprenants à un examen sur Shell (domaine informatique). Par trinômes (13 groupes, soit 39 étudiants), les étudiants ont ainsi été amenés à s'entraider dans la réalisation d'une tâche collaborative d'une durée d'une heure. La formulation de l'aide ou de sa demande n'était ni explicitement prescrite, ni spécifiquement instrumentée par des fonctionnalités de la plateforme, elle semblerait être la conséquence d'un exercice difficile, tant sur le plan individuel que collectif et ce, comme attendu pour une activité de type collaborative. Plusieurs

études ont été réalisées à partir des traces recueillies durant cette expérimentation, avec notamment une première partie sur la mesure des sentiments d'efficacité personnelle et collective dans ce contexte. Si l'on s'attendait à ce que l'effet du travail collaboratif, impliquant des interactions et de l'entraide (Dillenbourg, Järvelä, Fisher, 2009) soit corrélé positivement avec toutes les dimensions des sentiments d'efficacité, nos résultats montrent au contraire une diminution globale de ceux-ci, tout en faisant apparaître des échanges d'aide au travers du chat.

Notre seconde analyse s'intéresse alors plus profondément à ces différents types d'interactions verbales afin de lever le verrou sur différents processus en jeu chez l'apprenant (Venant, 2017). Une réflexion qualitative nous a permis de définir trois catégories d'interactions :

- des demandes d'aide (Puustinen, 2013).
E.g., comment je fais pour faire...
- des aides proposées.
E.g., moi j'ai essayé juste en tapant l'adresse du truc
- des acceptations / refus d'aide annonçant la réussite de l'activité.
E.g., ca y est !

Groupe	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	TOTAL
Demande d'aide	28	26	16	12	3	19	25	4	8	25	14	14	10	204
Aide proposée	19	31	43	17	7	25	21	0	2	16	14	15	20	230
Aide acceptée	7	12	7	6	3	7	4	0	1	4	7	3	1	62
Hors tâche	8	6	29	5	8	28	3	4	11	26	0	26	0	154
Nombre d'interactions	74	93	117	51	23	102	56	13	39	90	42	78	55	833

Tableau 1. Répartition des interactions verbales selon la classification des types d'aide

Ces chiffres, que l'on peut aussi croiser avec certaines tendances positives des premières analyses, confirment que la demande d'aide a suscité un engagement dans l'activité commune vers une résolution possible du problème (Cosnefroy et Jézégou, 2013).

Ce résultat est encourageant et montre que l'interaction est génératrice d'investissement dans le groupe. Il nous semble important de l'inscrire dans de prochaines études pour sa validation et éventuellement la proposition de recommandations pour l'accompagnement pédagogique de travaux de groupes.

Références :

- Bellet, P., Vendeville, N., Mailles-Viard Metz, S. (2019). L'effet du travail collaboratif sur le sentiment d'efficacité. *Revue Canadienne d'Éducation*. Manuscrit soumis pour publication.
- Broisin, J. Venant, R., Vidal, P. (2015). Lab4CE: a Remote Laboratory for Computer Education, *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 2015, vol. 25 (n° 4), pp. 154-180. <10.1007/s40593-015-0079-3>. <hal-01530319>

- Cosnefroy, L. et Jézégou, A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2).
- Dillenbourg, P., Järvelä, S. et Fisher, F. (2009). The Evolution of Research on Computer-Supported Collaborative Learning. Dans *From Design to Orchestration* (p. 3-19). doi:10.1002/9781118472361.ch11
- Puustinen, M. (2013). La demande d'aide chez l'élève : avancées conceptuelles, méthodologiques et nouvelles données, L'Harmattan, Paris.
- Venant, R. (2017). Vers un support de l'entraide dans les laboratoires virtuels ou distants, actes de l'atelier Aider à aider, conférence EIAH 2017, Strasbourg, 6 juin 2017, pp 17-18. Disponible en ligne : https://aider-a-aider.sciencesconf.org/data/pages/actes_atelier_aide_EIAH2017.pdf

2. La demande d'aides en visite de musée virtuel via une tablette numérique

Morgane BURGUES, Jean-Christophe SAKDAVONG et Nathalie HUET

Laboratoire CLLE-LTC – UMR 5263 CNRS-EPHE, Université Toulouse Jean Jaurès

En classe comme en visite de musée, les élèves posent généralement peu de questions à l'enseignant au médiateur culturel ou au guide. Une des raisons d'un tel comportement réside dans la perception que les élèves ont de l'acte de demande d'aides (Newman, 1990). Pour certains élèves, demander de l'aide serait perçu comme révélateur d'une incompétence, pour d'autres demander de l'aide irait à l'encontre de leur besoin d'autonomie, qui serait de découvrir la réponse par eux-mêmes. Cette perception apparaît dépendre du contexte de demande d'aides. Un contexte privé c'est-à-dire anonymé, comme par exemple dans un environnement informatisé, comparé à un environnement face à face réduit la menace perçue sur la compétence (Keefer & Karabenick, 1998 ; Kitsantas & Chow, 2007). Le but de cette étude est d'évaluer, dans le cadre d'une visite de musée, si le nombre de demande d'aides réalisée anonymement est supérieur à celui obtenu lorsque celle-ci est publique devant un groupe. De plus, dans la mesure où les buts d'accomplissement de soi jouent un rôle dans la demande d'aides (Yang, Taylor & Cao, 2016), et sont liés aux perceptions de l'acte de demande d'aides (Huet, Escribe, Dupeyrat & Sakdavong, 2011), nous examinons les relations entre ces variables afin d'évaluer si le but d'accomplissement de soi module la relation entre contexte public/privé et la demande d'aides chez des étudiants en visite de musée et dont la tâche est de compléter un questionnaire de connaissances en art.

Des étudiants en sciences humaines, 20 en contexte public et 21 en contexte anonymé ont été invités à écouter un exposé d'un guide sur 4 œuvres d'art puis à répondre à un questionnaire sur chacune des œuvres. Pour cela, ils pouvaient demander de l'aide au guide soit via une tablette numérique (condition privée) soit en se manifestant publiquement devant tout le groupe (condition publique). Puis, les participants remplissaient un questionnaire évaluant leurs perceptions de l'acte de demande d'aide (adaptation française par Huet et al., 2011) et un questionnaire d'évaluation des buts d'accomplissement de soi (adapté de Elliot et Murayama, 2008).

Les résultats montrent qu'en condition privée, les participants demandent plus d'aides et perçoivent moins l'acte de demande d'aides comme menaçant sur leur compétence et sur le besoin d'autonomie qu'en condition publique. En outre, plus ils ont des buts de maîtrise et de performance approche, et moins ils demandent de l'aide, tous contextes confondus. À l'inverse, plus le but de performance évitement est élevé et plus ils demandent de l'aide en condition privée. La relation contexte et demande d'aides n'est pas modulée par le but d'accomplissement de soi. Enfin, quelle que soit la condition la demande d'aides a un effet positif sur la performance.

Références :

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.613

- Huet, N., Escribe, C., Dupeyrat, C., & Sakdavong, J.-C. (2011). The influence of achievement goals and perceptions of online help on its actual use in an interactive learning environment. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 413–420. doi:10.1016/j.chb.2010.09.003
- Keefer, J. A., & Karabenick, S. A. (1998). Help seeking in the information age. In Karabenick, S.A. (1998), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 219-250). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kitsantas, A., Chow, A. (2007). College students' perceived threat and preference for seeking help in traditional, distributed and distance learning environments. *Computers and Education*, 48(3), 383-395. doi:10.1016/j.compedu.2005.01.008
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 71-80. doi:10.1037/0022-0663.82.1.71
- Yang, Y., Taylor, J., & Cao, L. (2016). The 3 x 2 Achievement Goal Model in Predicting Online Student Test Anxiety and Help-Seeking. *International Journal of E-Learning & Distance Education* (online), 31(1), 1-16. <http://search.proquest.com/docview/1818600193?accountid=458>.

3. Quand un bibliothécaire et un enseignant collaborent : une aide pour les étudiants ?

Emmanuelle CHEVRY-PEBAYLE et Laetitia THOBOIS-JACOB

Laboratoire LISEC, Université de Strasbourg

En France, les formes et les modalités de collaboration entre SCD et équipes pédagogiques évoluent lentement (Chalmel et al., 2016) mais souvent, les lieux et les dispositifs pédagogiques sont accolés sans véritable collaboration. En particulier, peu d'enseignements sont pensés en s'appuyant sur les ressources qu'offrent les bibliothèques.

Ce constat pourrait être expliqué par le fait que « tout savoir ou presque soit accessible à tout être humain sachant lire et ayant un ordinateur connecté à Internet, presque gratuitement et presque tout le temps » (Tricot et Rafenomanjato, 2017, p.147) ce qui a pu entraîner la double illusion qu'il est possible de démarrer une recherche sans avoir bien identifié le besoin d'information et que cette recherche peut être menée sans solliciter un(e) professionnel(le) de la documentation.

Parallèlement, s'est développée outre-Atlantique la « bibliothéconomie embarquée », un modèle stratégique permettant au professionnel de l'information de proposer ses connaissances et son expertise à des individus ou des groupes qui en ont besoin (Shumaker, 2012). Aussi, l'augmentation des possibilités d'apprentissage à distance a donné naissance à de nouvelles formes d'implication des bibliothécaires dans les cours de l'enseignement supérieur et au sein des plateformes de cours en ligne (Landry-Hyde et Cantwell, 2013).

Dans cette recherche exploratoire, nous souhaitons observer comment un « bibliothécaire embarqué » peut collaborer avec un enseignant dans un cours, et quels sont les apports et les freins de cette collaboration : notre hypothèse est que cette collaboration entre enseignant-chercheur et bibliothécaire constituera une aide précieuse à l'apprentissage de la méthodologie de recherche d'information pour les étudiants.

Après avoir présenté l'état actuel des recherches sur les bibliothécaires embarqués, nous examinerons deux itérations d'un même dispositif de classe renversée. L'expérience a été menée dans le cadre d'un cours de culture numérique sur deux années consécutives avec deux groupes d'étudiants (G1 et G2) du DUT Information-Communication, en première année (n = 57) : ces deux groupes ont eu accès à deux bibliothécaires différents ; en revanche ils ont eu le même enseignant, pendant le même nombre de cours et suivaient la même option de spécialité. Les élèves du groupe G1 ont bénéficié du dispositif « bibliothécaire embarqué » pendant l'année 2017-2018, le groupe G2 en a bénéficié l'année suivante.

Nos résultats présentent les modalités d'intervention des bibliothécaires auprès des deux groupes et la manière dont les étudiants se sont emparés de l'aide apportée. Aussi, nous synthétiserons les apports et les limites de la modalité de collaboration proposée, à l'aide d'une analyse de cette pratique fondée sur les discours des bibliothécaires et des étudiants, afin de construire une typologie des modalités d'intervention que permet le dispositif « bibliothécaire embarqué ».

Références :

Chalmel, L., Chevry Pébayle, E., Frisch, M., Gossin, P., Kennel, S., Paivandi, S., Trestini, M. et Weisser, M. (2016). *Articulation et complémentarité des équipes pédagogiques et des services de documentation au cœur de la transformation pédagogique*.

Paris: DGESIP. Repéré à : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid29939-cid110776/de-la-pedagogie-a-la-documentation.html>.

Landry-Hyde, D. et Cantwell, L. P. (2013). Virtually Yours: Online Embedded Librarianship in Higher Education. *Internet Learning*, 2(2), Article 3. Repéré à: <http://digitalcommons.apus.edu/internetlearning/vol2/iss2/3>

Shumaker, D. (2012). *The embedded librarian: Innovative strategies for taking knowledge where it's needed*. Medford, NJ.: Information Today.

Tricot, A. et Rafenomanjato, J. (2017). Le numérique et le métier d'élève. *Hermès, La Revue*, 2(78), 142-150.

4. Aider les étudiants entrant du supérieur à améliorer leurs compétences en français académique

Elodie CLAYETTE

Le Mans Université

Cette étude s'inscrit dans le cadre du projet écri+ (<http://ecriplus.fr>), PIA 3 NCU porté par l'UOH¹, dont l'objectif principal est de développer des dispositifs d'amélioration des compétences en écrit académique pour favoriser la réussite étudiante. Le taux d'échec en première année de licence reste élevé (Romainville et Michaut, 2012) et de meilleures connaissances en langue française semblent impacter de manière significative les résultats universitaires (Bellity et al., 2016).

Le Mans Université propose à ce titre des dispositifs de renforcement en français au sein des différentes composantes de l'université à partir de la L1 (Bourdet et Salam, 2018 ; Coltier et Salam, 2018). Dans cette étude pilote, nous nous focalisons sur l'expérimentation menée au sein du département STAPS de L1 au second semestre. Une équipe de 4 enseignants a accompagné 321 étudiants dans la rédaction d'un article de presse. En début de semestre, les étudiants effectuent un test de positionnement permettant de situer leur niveau en français et à l'enseignant d'adapter son enseignement en fonction des résultats obtenus. Des similitudes au niveau des erreurs ont pu être relevées : « Cette fusée, je l'ai vue hier », taux de réussite de 75% pour certains groupes, 25% pour d'autres, en guise d'exemple. Ces mesures concrètes ont eu une influence sur les contenus pédagogiques proposés aux étudiants, afin d'adapter le dispositif à leurs besoins ainsi identifiés.

Lors de chacune des séances, une aide a pu être apportée aux étudiants durant les temps de réflexion en groupe autour de leur article de presse (choix et spécification du sujet, débats intra-groupes, planification etc.). Cette dernière a pris différentes formes grâce à l'utilisation de wiki-collaboratifs, de commentaires écrits de l'enseignant sur la plateforme et sous forme d'échanges oraux.

À la fin du dispositif, les étudiants ont rempli un questionnaire de satisfaction (mars 2019), permettant d'obtenir leur ressenti sur l'aide apportée par ce dernier afin de l'améliorer. Les résultats préliminaires montrent que les étudiants sont demandeurs d'une aide portant principalement sur les aspects grammaticaux de la langue française et sur les reformulations de phrases.

De ces futures analyses sera tiré un nouveau protocole d'étude d'impact amélioré. L'objectif étant de recueillir dès la rentrée prochaine des données supplémentaires : questionnaires de besoins, déjà conçus mais non testés, suivi pédagogique des étudiants et des enseignants à l'aide de journaux de bord. Suite à cela, l'ensemble de ces outils sera testé au sein des universités membres du projet écri+. Afin d'approfondir les réponses obtenues aux questionnaires des étudiants, sélectionnés selon trois critères (niveau au test, besoin exprimé et participation au cours) participeront à des entretiens individuels et collectifs. Suite à cela,

¹ Ce projet bénéficie du soutien de l'ANR : ANR-17-NCUN-0015.

nous nous entretiendrons également avec les enseignants afin de recueillir leur propre avis en fonction des réponses des étudiants.

Références :

Bellity, E., Gilles, F., L'Horty, Y., & Sarfati, L. (2016). Faut-il encourager les étudiants à améliorer leur orthographe ? Travail Emploi et Politiques Publiques - Rapport de recherche, 1-41.

Bourdet, J-F. & Louay Salam, P. (2018, juin). *Littéracie numérique : écriture créative et communication numérique*. Echanger pour apprendre en ligne (EPAL 2018), Grenoble, France.

Coltier, D. & Louay Salam, P. (2018, juin) *Ateliers d'écriture collaborative à l'Université : quel accompagnement pour quels apports ?* Ecritures Créatives, Angers, France.

Romainville, M. & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De boeck supérieur : Louvain-la-Neuve.

5. Aider les étudiants en classe renversée : le cas de l'expression écrite en DUT

Laetitia THOBOIS-JACOB¹ et Chrysta PELISSIER²

¹Laboratoire LISEC, Université de Strasbourg

²Praxiling UMR 5267 - CNRS - Université Paul Valéry, Montpellier 3

Dans un contexte où la montée des difficultés des étudiants en expression écrite (Monballin *et al.*, 1995 ; Daussin *et al.*, 2011 ; Lambert, 2012) est régulièrement mentionnée, un rapport de recherche récent (Belilly *et al.*, 2016) a montré la nécessité d'encourager les étudiants à s'entraîner en orthographe : cela leur permet d'améliorer leur maîtrise de l'expression écrite et aussi d'obtenir de meilleurs résultats dans d'autres matières universitaires.

Notre expérimentation, menée auprès de 45 étudiants DUT de 1^{ère} année, les uns en section Information-Communication (IC), les autres en Métiers du Multimédia et de l'Internet (MMI), s'inscrit dans un cours en classe renversée. Elle vise à renforcer les compétences orthographiques des étudiants.

La conception de ce dispositif peut être étayée par plusieurs données de la recherche portant sur les processus d'enseignement-apprentissage. Selon Tricot (2019), l'apprentissage du langage écrit relève d'un apprentissage non-adaptatif, il est nécessaire de l'enseigner pour le faire apprendre et de concevoir des tâches d'apprentissage engageantes. Or, parmi l'ensemble des tâches susceptibles d'être proposées, toutes ne sont pas aussi prometteuses pour susciter l'engagement cognitif. Chi et Wylie (2014) ont proposé un classement des types de tâches scolaires selon les niveaux d'engagement cognitif qu'elles suscitent : il en ressort que les tâches nécessitant la génération d'information par les apprenants eux-mêmes, établies dans un contexte de co-construction nécessitant une interaction (par exemple, réaliser un objet ou rédiger un texte à plusieurs), seraient les tâches les plus susceptibles de favoriser l'engagement cognitif des apprenants dans la tâche ; toutefois, ce sont aussi les tâches les plus exigeantes, sans doute moins à la portée des apprenants ayant des difficultés à apprendre. Or, il est connu que ce sont les étudiants qui ont le plus besoin d'aide qui en feront le moins la demande (Karabenick et Gonida, 2017).

Notre dispositif de classe renversée propose précisément des tâches engageantes (Cailliez et Hénin, 2017 ; Thobois-Jacob, 2018a ; Thobois-Jacob, 2018b) : il est demandé aux étudiants de concevoir et de produire, par groupes, un tutoriel explicatif de grammaire au format audiovisuel.

Afin que tous les étudiants puissent réussir cette activité, des aides ont été intégrées au dispositif (exemples antérieurs de productions de tutoriels, ressources et liens *Web* vers des sites spécialisés en grammaire, accompagnement de l'enseignant en présentiel, etc.).

Notre étude identifie la manière dont les étudiants se sont emparés de ces aides et explicitent des besoins d'aide qui seront à prévoir. Nos résultats montrent que, quelle que soit

l'option de spécialité dont relèvent les étudiants (DUT-IC ou MMI), ils formulent des besoins similaires, notamment l'aide à la production audiovisuelle. Des propositions sont ensuite avancées pour ajuster le dispositif en tenant compte des besoins d'accompagnement identifiés.

Références :

Belilly, E., Gilles, F., L'Horty, Y., Sarfati, L. (2016). Faut-il encourager les étudiants à améliorer leur orthographe ? *Rapport de recherche 2016-01*, TEPP (Travail, Emploi et Politiques Publiques).

Cailliez, J.C. et Hénin, C. (2017). *La classe renversée. L'innovation pédagogique et le changement de posture*. Éditions Ellipses Marketing.

Chi, M. T. H. et Wylie, R. (2014). The ICAP Framework : Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.

Daussin, J.M., Kespaik S., Rocher T. (2011). « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années ». *INSEE*, Portrait social-éducation.

Karabenick, S. A., et Gonida, E. N. (2017). Academic help seeking as a self-regulated learning strategy. Dans : P. A. Alexander, D. H. Schunk et J. A. Greene (Eds). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Abingdon : Routledge.

Lambert, M. (2012). *La performance académique des étudiants de premier cycle universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*. Thèse de doctorat.

Montballin, M., Van der Brempt, M et Legros, G. (1995). Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue ? *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), p 59-74.

Thobois Jacob, L. (2018a). Susciter la motivation des étudiants à progresser en orthographe : le Videxéo, entre classe renversée et ingénierie de l'ouverture. Communication présentée au 2e Colloque international E-Formation des adultes et jeunes adultes, Université de Lille, 21-23 mars 2018.

Thobois Jacob, L. (2018b). Un Videxéo en classe renversée : une activité efficace pour l'amélioration de l'expression écrite des étudiants ? Actes du Colloque des 7e Rencontres Jeunes Chercheurs en EIAH, organisé par l'ATIEF, ESPE de Besançon, 3-5 avril 2018. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01769519>

Tricot, A. (2019). Apprendre à l'école : un point de vue depuis la psychologie cognitive. Dans B. Albéro, S. Simonian et J. Eneau (dir.). *Des humains et des machines. Hommage aux travaux d'une exploratrice*. Dijon : Raisons et Passions.

6. Formulation d'aides dans un recueil de pratiques : cas d'entretiens menés auprès d'ingénieurs pédagogiques

Pierre-Bernard TOUBOL

Praxiling - UMR 5267 - CNRS - Université Paul Valéry, Montpellier 3

Ce travail s'inscrit dans une recherche destinée à produire un outil automatisé d'aide à la constitution d'un parcours de formation universitaire s'appuyant sur les outils du web sémantique et l'analyse de corpus textuels. Il questionne les pratiques des enseignants (Pélissier, 2011) telles qu'elles pourraient être accompagnées par les outils numériques.

Dans un projet structuré autour d'un objectif de formation, un enseignant identifie puis organise les concepts propres à la discipline qu'il veut enseigner. Considérant qu'il ne suffit pas de bien connaître une matière pour l'enseigner efficacement, nous souhaitons bâtir un modèle permettant de structurer les connaissances disciplinaires destinées à alimenter un outil d'aide à la production d'un parcours de formation. Dans le cadre disciplinaire choisi (enseignement de la thermodynamique) notre corpus sera constitué d'une part des entretiens avec les acteurs (enseignants, ingénieurs pédagogiques) et d'autre part de transcription de cours en ligne ou en présentiels).

Notre communication portera sur les formulations d'aides utilisées par le chercheur que nous sommes lors de différents entretiens que nous avons réalisés. Ces entretiens ont été analysés selon une méthode qualitative de conceptualisation ancrée (Glaser et al., 1968) et systématisée (Lejeune, 2016) que nous complétons en faisant émerger les relations entre les différents acteurs et les corpus didactiques. Grâce à une chaîne de production numérique (Trancier, RQDA, le framework tm), nous réalisons une « condensation » des catégories d'analyse à partir des étiquettes assignées à des portions de corpus illustrant une typologie d'aides réellement mises en œuvre.

À partir de l'analyse de nos premiers entretiens (19) ayant pour objet les pratiques de mise en œuvre, nous identifions différents types d'aide :

Catégories d'aide	Exemples d'expression
Mise en confiance et empathie	Aider le locuteur dans son expression : "...C'est votre point de vue qui m'intéresse.." Marquer la qualité de son écoute : "OK," "Je vois", "Tout-à-fait" Répéter un mot ou une expression en écho-miroir : "...donc la didactique c'est essayer de structurer un enseignement ou tout au moins des connaissances pour pouvoir atteindre un objectif de formation...."
Exploration	Susciter une situation ou une idée : "...Ce qui serait intéressant effectivement, c'est qu'il existe un moyen de les inciter à faire ces liens et tout au moins leur montrer de tels liens ..."

	<p>Émettre des hypothèses :</p> <p>"... et ça cela veut dire que les étudiants ne savent pas travailler.."</p> <p>Faire préciser un mot ou un concept :</p> <p>"...Quelle est votre définition de la didactique ?..."</p>
Nature de la construction à partir de la didactique de la discipline	<p>Hierarchiser les concepts :</p> <p>"...Et la hiérarchisation des concepts à acquérir : il faut apprendre telle chose avant telle chose. etc..."</p> <p>Mettre à jour des contenus :</p> <p>"...comment vous introduisez les apports de la recherche dans votre enseignement ?..."</p> <p>Poser les concepts :</p> <p>"... pouvez-vous me définir votre définition à vous , celle qui vous semble la plus pertinente de la différence entre didactique et pédagogie ?..."</p>
Définition du champ d'intervention dans le dispositif pédagogique proposé	<p>Identifier l'accompagnement dans ses objectifs :</p> <p>"...Ce que l'on attends d'un ingénieur pédagogique c'est ça ? C'est uniquement : j'arrive mon corpus , débrouille toi pour mettre les bons outils qui vont me permettre de faire passer ce corpus...."</p> <p>Identifier le périmètre institutionnel de l'accompagnement proposé :</p> <p>"... C'est de ça dont vous parliez en parlant de "cadre"...."</p>
Relation entre l'apprenant, son apprentissage et la personne aidée	<p>Définir des prérequis :</p> <p>"On devrait être capable de dire que tel concept on devrait avoir tel ou tel prérequis pour pouvoir le comprendre"</p> <p>Définir un objectif de formation :</p> <p>"Un expert du domaine qui est capable de dire que la notion d'enthalpie doit être apprise que parce que on a appris quelque part ce que c'était que l'entropie et l'entropie que parce qu'on a su quelque part ce que c'était que l'énergie et que sais-je encore ?"</p> <p>Gérer les profils d'apprenant :</p> <p>"Ça veut dire qu'il faut déjà faire une analyse de l'apprenant et du profil de l'apprenant avant la formation ?"</p>
Appui à la pratique pédagogique	<p>Positionner une action dans une démarche d'apprentissage :</p> <p>"Vous dites que les enseignants de manière général connaissent le fond, que vous n'intervenez pas sur le fond, cela dit comment adapter les outils au fond."</p> <p>Qualifier une pratique :</p> <p>"Donc le positionnement de l'ingénieur pédagogique c'est un accompagnateur de l'ensemble des acteurs de la formation: aussi bien aussi bien apprenant qu'enseignant"</p> <p>Relier un propos à une théorie de l'apprentissage :</p> <p>"tu t'appuies beaucoup sur les échanges et la découverte. Tu fais du socioconstructivisme"</p>

Ces catégories serviront de base aux principes permettant d'alimenter un guide visant à faire expliciter par la personne interviewée la nature des activités qu'elle mène en tant

qu'enseignant produisant seul un cours, ou en tant qu'ingénieur pédagogique aidant un enseignant à le structurer.

Références :

Pélissier, C. (2011). « Des Aides à l'apprentissage pour la formation à l'Université : méthodologie de conception et types d'aides », actes du colloque Cultures et littératures aux Suds, productions littéraires et artistiques et didactique du français, du 31 octobre au 2 novembre 2011, Rabat-Kénitra, Maroc. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00786649/document>

Glaser, B. G., Strauss, Anselm L. and Strutzel, E. (1999). *The Discovery of Grounded Theory; Strategies for Qualitative Research*, Broché.

Lejeune, C. (2016). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer*, coll. Méthodes en sciences humaines, De boeck.

7. Tentative de définition et de caractérisation de l'aide en contexte scolaire

Sabine ZORN^{1,2} & Minna PUUSTINEN¹

¹ EA 7287 Grhapes, INS HEA, UPL

² Université Paris Nanterre

Dans la littérature française, l'aide prenant place en contexte scolaire et s'adressant aux apprentissages des élèves renvoie à des appellations, caractéristiques, logiques et organisations différentes. En effet, elle peut être envisagée à différents niveaux : d'une part, dans l'enceinte de l'établissement scolaire (école, collège, lycée) et d'autre part, au sein de la classe (par exemple, Pierrisnard & Vannier, 2012).

Dans le premier cas de figure, l'aide peut se concevoir à travers la mise en place d'un dispositif individuel (par exemple, le suivi d'un élève par le réseau d'aide aux élèves en difficulté – Rased – à l'école élémentaire) ou collectif (par exemple, l'inscription d'un élève en unité localisée pour l'inclusion scolaire – Ulis – en collège). Dans ces situations, l'aide est dite institutionnelle, car elle renvoie à des dispositifs présents sur l'ensemble du territoire français, et externalisée, car elle prend place en dehors de la classe (Barrère, 2013). Dans ce contexte, un certain nombre d'études questionne l'efficacité de l'aide (par exemple, Suchaut, 2010)

Dans le deuxième cas de figure, l'aide peut se concevoir au sein de la classe elle-même. Des termes tels qu'accompagnement, étayage, médiation, tutelle, ou simplement aide sont utilisés pour qualifier les actions des individus présents en classe. Ces mêmes individus sont les enseignants, les accompagnants et les élèves, chacun ayant un rôle et une place (plus ou moins) définis dans le processus d'enseignement/apprentissage. Dans ces situations, les cadres théoriques sont variées, mais un grand nombre fait référence aux travaux princeps de Vygotski (1934/1997) et Wood, Bruner et Ross (1976). Par ailleurs, la manière d'aborder l'aide au sein de la classe peut se concevoir selon (au moins) deux points de vue : celui qui aide et celui qui est aidé.

Dans cette communication, après un tour d'horizon de l'aide en contexte scolaire, nous nous focaliserons sur l'aide prenant place au sein de la classe entre les individus présents (enseignant, accompagnant, élève) du fait de son impact positif sur les apprentissages (Viriot-Goeldel, 2013). Pour cela, nous présenterons les résultats d'une revue de littérature (Zorn & Puustinen, soumis) et une réflexion théorique sur le sujet. Ceci nous permettra de dégager des pistes de recherche pour le futur.

Références :

- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.
- Pierrisnard, C., & Vannier, M.-P. (2012). Spécificité des dimensions temporelle et contextuelle de l'aide spécialisée à dominante pédagogique. *Recherches en Éducation*, hors-série n° 4, 111-119.

- Suchaut, B. (2010). L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs. *Dialogue*, 135. 4-10.
- Viriot-Goeldel, C. (2013). Prévenir l'illettrisme dès l'école primaire : analyse du cas français à la lumière de la comparaison internationale. *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, 12, 59-70.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zorn, S., & Puustinen, M. (soumis). L'aide aux apprentissages des élèves dans la classe : un état des lieux de la recherche française. Manuscrit soumis à publication.

Comité scientifique

- **Brudermann Cédric** (CELISO - Paris Sorbonne)
- **Charnet Chantal** (PRAXILING, Université Montpellier 3, Paul Valéry)
- **Foucher Anne-Laure** (LRL, Université Clermont-Ferrand II)
- **Gobert Thierry** (CRESEM – Université de Perpignan)
- **Goumi Antonine** (CHArt-UPON, Université Paris Ouest Nanterre La Défense)
- **Huet Nathalie** (CLLE, Université Toulouse Jean Jaurès)
- **Lefevre Marie** (LIRIS, Université Lyon 1, Claude Bernard)
- **Puustinen Minna** (INSHEA, Suresne)
- **Viriot Goedel Caroline** (CIRCEFT-Escol - Créteil)
- **Volckaert-Legrier Olga** (CLLE, Université Toulouse Jean Jaurès)